

# 教師同士が学び合う授業研究のあり方

## － 授業づくりにおける目標と評価に注目して －

学校力開発コース (13220917) 酒 井 薫

Many teachers are confronted by two difficulties. The first is that they find no breakthrough in a lesson study reflection. The second is that they cannot obtain tips of the lesson through school-based research. The purpose here is to explore a little further into an approach to practical researches as teachers' collaborative learning. The important point to note is the integration of objectives and evaluation for the lesson. The results are as follows: (1) Clarification of the problem in the lesson is the most important; (2) Teachers understand themselves and others in a lesson study reflection. Therefore, (3) it is possible that they will comprehend children with attention to objections.

[キーワード] 授業研究, 目標と評価, 学び合い, 授業参観シート, 目標・支援シート

### 1 問題の所在と方法

#### (1) 問題の所在

筆者が勤務する特別支援学校において、平成24年度末に今後の研究推進のため、全教師に学校研究の取り組みについてアンケートを実施した。その結果、教師が学校研究に求めることを大きく二つにまとめることができた。一つめは子どもの成長につながる研究、二つめは自分の授業をよくしたいという自身の成長につながる研究である。そして、授業研究会には、子どもの成長と教師の成長につながる新しい気づきやよりよい授業づくりのためのヒントなどを期待し、学部を超えた学びの場となることを願っている。また、課題としては、子どもの目標の設定と妥当性、評価の妥当性や教師間の共有化の難しさが挙げられている。目標や評価は子どもの成長の指標である。授業づくりにおける目標と評価に注目し授業改善を行いながら、子どもと自分、同僚の成長を喜べるような学校研究をめざすことが求められている。

#### (2) 研究の目的

本研究は、このような教師の思いを踏まえ、授業づくりにおける目標と評価に注目し、教師同士が学び合える授業研究となるための手掛かりを得ることを目指している。

#### (3) 研究の方法

教職実践プレゼンテーションⅠでは、学校研究の目的と教師同士が学び合える授業研究について文献研究と先行実践の検討を行い、授業づくりに

おける目標と評価について、実習校の授業観察の結果を整理し、以下の仮説を立てた。

#### 仮説①

子どもの育ちに注目し、日々の授業について、個人で振り返り、同僚と振り返ることで、子どもと教師の成長につながるのではないかな。

#### 仮説②

目標と評価を視点にすることで、話が深まり、多様な意見が生まれ、教師同士が学び合えるのではないかな。子どもの姿を中心に話し合うことで、子どもの変化に気付きやすくなり、子どもと教師の成長につながるのではないかな。

教職実践プレゼンテーションⅡでは、上記のことについて学年・学部における子どもと教師の成長を中心に以下の方法で検討する。

①勤務校で、学年と学部において授業実践を行い、授業づくりにおける教師の話し合いの内容を分析する。

②実習校の授業観察・実践において「授業参観シート」と「目標・支援シート」の記述内容を分析し、それぞれのシートを改善する。

### 2 先行研究の検討

#### (1) 学校研究の意義

北神(2010)は、「校内研修は、子どもの期待されるべき成長・発達を促進するために、学校として

組織的・継続的に取り組み、教師一人ひとりの機能成長と、集団としての成長を伸張し、かつ、教師集団の協働態勢を促し、さらには学校の経営、組織革新へと結びつく研修活動である。(中略)学校研究の目的は、実践上の課題から出発し、実践によって検証される。その結果は、日々の教育活動に生かされ子どもたちに還元されていく。学校における教育研究の意義はここに集約される」と述べている。吉崎(1997)は、授業研究の目的を、①授業の改善、②教師の授業力量形成、③授業についての学問的研究の発展、の三つに大別した。近年、その重要性が高まりつつあるのが、②の側面であり、教師が自分自身の授業や他の教師の授業を対象に研究することによって、自らの授業力量を形成すると述べている。さらに、教師の力量の形成の研修として有効と評価されているのが、授業研究であると示唆している。

#### (2) 振り返りと学び合いの重要性

中央教育審議会答申(2012)「教職生活の全体を通じた教師の資質能力の総合的な向上方策について」において、これからの教師に求められる資質能力として、社会の急速な発展の中で、教師が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である(「学び続ける教師像」の確立)ことを提言するとともに、教師に必要な資質能力は、「省察(リフレクション)」の中でこそ形成されると述べている。

三輪<sup>1)</sup>(2008)は、「現場ではテキストに書いてあることと違うことが起こっている。実践者はクライアントと向き合う中で、臨機応変に対応している。それは、往復経験から育った『わざ』(行為)である。つまり、驚き、困惑、混乱を経験し、暗黙になっていった知というものがあり、それを省察、振り返り言葉にしていけることを通して、実践的な力量形成を身につけていく必要がある」と述べている。さらに、秋田(2008)は、自分一人で「省察」することと教師協働の学習(授業検討会など)には往還があると述べ、教師は授業について語り合うことを通して、他者の視点を取り入れ、自己の授業観などを問い直し、授業を見る枠組みを再構成し、自身の授業の課題や授業理解の難しさを捉え直し、解決を模索する中で、新たな技術を獲得していると示している。

#### (3) 特別支援学校における目標と評価の意味

文部科学省(2012)「小学校、中学校、高等学校

及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」において、「障害のない児童生徒に対する学習評価の考え方と基本的には変わるものではないが、児童生徒の障害の状態等を十分理解しつつ、様々な方法を用いて、一人一人の学習状況をより一層丁寧に把握する必要と、学習の状況や学習の結果の評価を行うことが必要である。」と示している。さらに太田・工藤(2011)は、評価の意義について、学習課題に対して児童生徒がどのように取り組んでいたのか、子どもの中にどのような思考の道筋や変化があったからかを、複数の評価の観点から多面的に見ていくことが重要であると述べている。さらに、評価は授業の課題設定の仕方や指導・支援の改善にも大きくつながっており、特に、特別支援学校の場合、複数の教師で授業を行っているティーム・ティーチングが多く、評価の観点が各教師で違うことも考えられるため、何をよりどころに授業をするか、どのような指導・支援をするかを考えるときには、目標や評価についての話し合いが、特に必要になると説明している。

目標の設定については、独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2006)「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」の中では、「知的障害養護学校では、多くの場合、各教科の内容を領域・教科を合わせた指導の形態により指導している。領域・教科を合わせた指導では、単元に含まれる内容を各教科の枠でとらえるよりも、『自立につながる力等の構成要素等の括り』により整理する方が、生きる力を育む指導と評価に結びつきやすいと考えられる」と述べられている。

#### (4) 授業を創る思考過程

秋田(1995)は、初任教師にも、ディレンマを感じる教師もあればあまり問題を感じない教師もあり、経験の積み重ねからディレンマの状況をより明確に捉える教師もいればディレンマを感じなくなっていく教師もいる。この事実は教師の性格や能力の問題として単純に片づけるべきものでなく、教師の信念や知識、思考という心理過程とその教師をとりまく環境との関係から捉えることが必要と述べている。また、優れた授業を創るといわれている熟練教師は、自分の授業を仲間に見せ、仲間も授業に学び、仲間との対話の経験を数多く積むことでマンネリズムを回避し、他者の模倣で



はなく、その授業の根底にある問題やよさを認識し自分の教室にあった自分自身の授業を創ることができると述べている。さらに、創造的な実践を行う熟練教師の特徴は、外に開かれると同時に自分の行動を自分で見つめる内省、自己との対話ができることにあると記している。さらに、ショーン(1995)は、授業事例の内省と記述を通して自分の授業ストーリーを創ることの重要性を指摘している。授業後に自分でその記録を記述し、自分の考えや思いを書いていくという面倒な作業を通して、自分の授業のよさや特徴を見つけ、子ども一人一人の発言のつながりや特徴にきづきながら、教師自身と子ども一人ひとりの「私」が共存する授業となると述べている。

### 3 実践と結果（明らかになったこと）

#### (1) 授業実践1

6月17日に、勤務校において小学部の校内授業研究会が行われた。事前研究会は、授業を行う学年での話し合いを中心に行い、事後研究会は全職員で行った。

- ・対象授業：小学部 4年 遊びの指導
- ・単元名：にんじゃむらで遊ぼう
- ・単元の目標：「にんじゃむら」の好きな遊具や遊び場で繰り返し遊んだり、教師や友達と関わったりしながら一緒に遊ぶ。
- ・学習内容：児童の興味関心の高い「滑る・跳ぶ・揺れる」などダイナミックな遊び場をベースに、複数で遊べる広さやお互いの遊びが見えやすい距離や向きなどの工夫をすることで、友達と関わりや遊び場への興味関心、挑戦する面白さ味わうことができる。また、にんじゃの衣装や手裏剣などの教材を用意し、にんじゃに扮しながら楽しく遊ぶ。

#### ① 日々の授業の振り返りについて

- ・授業を行った4学年の担任5名で行う。
- ・放課後、授業のビデオを用いて話し合う。
- ・話し合いの終了時刻を設定する。
- ・話題は対象の児童(A児)のみとする。
- ・目標と支援を評価し、次時の目標と支援を考える。

#### ② 話し合いの様子について

その日の遊びの様子を話し合いながら、本時の目標と支援の評価、次時の目標と支援について「目標・評価シート」(図1)をその場で記入した。

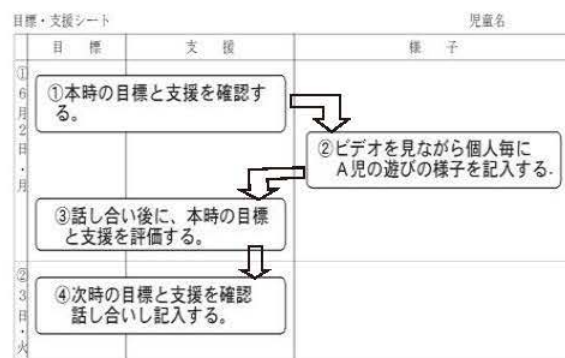


図1.目標・支援シート

#### ③ A児の変容と教師の学び

日々の授業の振り返りが進むにつれ、教師の発言が増え、A児の目標もより具体的なものへと変化した。

##### <A児の変容と学び>

◇変容：1週目は、「にんじゃむらは嫌い。」と言い、教師から誘われると応じるものの一人であることが多かった。最終週では好きな遊び場を中心に、いろいろな場に分から行くようになり、「自分の世界」に限ったやり取りではなく、その場にあった内容で友達と関わりながら遊ぶようになった。

◇学び：A児の遊びのイメージを大切に、学習活動との接点をつくることで、相手から受け止めてもらえる安心感、気持ちを表現して活動する楽しさ、相手(人や物)を受け入れる経験を学んだと考える。

##### <教師の学びについて>

##### ◇授業者の学び

授業者である4名の先生方にインタビューを行った。まとめると以下の内容となる。

- ・子どもや自分の姿を客観視する機会(ビデオでの振り返り)は教師の主體的な振り返りの場になる。
- ・振り返る視点に子どもや教師の姿を取り上げた根拠を考えることで、より明確で妥当性のある目標や支援を考えるきっかけになる。
- ・教員それぞれが、指導上の悩みをもっている。その悩みは解決すべき悩みであり、それを意識することが学び合いのきっかけになる。

##### ◇参観者の学び

全職員による授業参観と事後研究会を行った。事後研究会では「授業参観シート」(図2)をもとに、目標と支援についてグループで話し合った。



シートの書き方に次の4つのパターンがあった。  
 ①児童の姿のみを記入(49%) ②児童の姿とその姿の解釈を記入(31%) ③児童の姿とその姿の解釈から別の支援の提案(9%) ④質問(授業内容と支援、日頃の対象児童の様子など)(11%)である。

**\* 授業参観シート \***

記録者 小学部( )

小学部 第4学年 「遊びの指導 にんじゃむらで遊ぶ」

日時 6月17日(火) 10:35~1:20

場所 プレイルーム

授業者 T1 湯井 T2 〇〇

本時で目指す姿  
※全体目標が記入されてある

〇にんじゃ飯、にんじゃ山など……と一緒に遊ぶ。

児童の目指す姿  
※本時の目標が記入されてある

・「にんじゃ山」から飛び下りる、平均台やはしごを渡るなど……遊ぶことができる。

＜本時における児童の姿＞  
※目指す姿は見られたのか、どのような姿だったのかを記入する

目指す姿を達成するための具体的な支援の工夫  
※本時の支援が記入されてある

・より楽しく遊べるように、「ゴムゴムの翼」、「ゲット！」など本人の好きな言葉……やり取りをする。

＜本時における具体的な支援＞  
※目指す姿を達成するための支援になっていたか、どのような姿が見られたかを記入する

図2.授業参観シート

## (2) 教職専門実習Ⅲについて

教職専門実習Ⅲでは、仮説②について検討した。

### <仮説②>

目標と評価を視点にすることで、話が深まり、多様な意見が生まれ、教師同士が学び合えるのではないかと。(A) 子どもの姿を中心に話し合うことで、子どもの変化に気付きやすくなり、子どもと教師の成長につながるのではないかと。(B)

上記の(A)と(B)を検討するにあたり、以下の2つの内容に取り組んだ。

(A)目標と評価を視点にすることで、話が深まり、多様な意見が生まれ、教師同士が学び合えるのではないかと。

→授業研究会で、互いが自分なりの見取りを話すことで、新しい気付きや見方を知ることができ、学びにつながっていく。そのために授業を参観する際、参観者が目標と支援に沿って、授業中の子どもの様子を記入する「授業参観シート」について検討し改善を行った。

### <具体的な取り組みと結果>

① 図2の「授業参観シート」を使い記録した。

目標が具体的にないと、授業者がどんな姿を願っているのかが分からず、子どものどの姿を取り上げるのかが難しかった。「授業参観シート」は参観中あるいは、参観後に短時間で書くため、参観のポイントとなる子どもの目標を、より具体的

に表すことが重要と思われる。また、子どもの活動をTC型で記録してから自分なりに整理すると「授業参観シート」にまとめやすかった。

②「授業参観シート」の改善を行った。

子どもの姿から、目標や支援の評価を行うには、子どもの姿(事実)から検討する必要がある。子どもの姿を、どう読み取ったのかを話し合うことで、「子どもの学び」や「自分の考え」を振り返るきっかけになる。図2の「授業参観シート」には、目標や支援と目標や支援についての子どもの姿の記入だけだったので、図3のように、子どもの姿の「根拠・解釈」の欄を設けることで意識化できるようにした。

**授業参観シート <目指す姿>**

【単元の目標】		
本時の目標	本時での活動の様子	根拠・解釈
<本時の支援>		
支援	実際の支援と子どもの姿	根拠・解釈

図3.改善した「授業参観シート」

③ 図3の「授業参観シート」を使い記録した。

一緒に実習を行った大学院生と実習校の先生方に使用してもらい、意見を聴取した。まとめると以下の内容である。

子どもの姿は書くことができるが、「根拠・解釈」を求められると、理由を明確にできないため手が止まってしまう。まとめる時間と書く時間が欲しい。あえて理由を述べなくても、連続する子どもの姿の一部を取り上げ記入したことが「根拠・解釈」となっているのではないかと。

「授業参観シート」の書き方に慣れることも必要である。繰り返し書くことで、子どもの何を見るのか、どのように書くのかが分かってくる。

(B)子どもの姿を中心に話し合うことで、子どもの変化に気付きやすくなり、子どもと教師の成長につながるのではないかと。

→日々の忙しさや授業の雰囲気になれず、子ども一人一人にあった授業をつくることできるように、授業者が毎時間の子どもの活動の様子



と姿の見取りなどを記入し、次時の目標と支援を考える「目標・支援シート」について検討し改善を行った。

#### <具体的な取り組みと結果>

##### ① 図1の「目標・支援シート」を使い記録した。

「児童の様子」の欄については、子どもの活動の事実と教師の解釈が混在してしまい、個人で振り返った時に、どれが事実か分からなくなることがあった。「目標・支援シート」は、子どもの目標や支援を設定したり評価したりするための手掛かりとなる。子どもの活動の事実と教師の解釈とを分ける必要があった。

##### ② 「目標・支援シート」の改善を行い、実際に記録した。

小学部2組の生活単元学習「たんけん、はっけん わたしのまち」の授業を参観し、実際に授業も行った。授業後の話し合いは、対象児童を設定せず児童全員と授業全体について行った。そこで、目標と支援だけではなく「話し合い」の内容について記入する欄も設けた。

目標・支援シート		児童名	
目 標	支 援	児童の様子	個人の見取り・話し合い
① 本時の目標と支援を確認する。		② 遊びの様子・事実を記入する。	② 遊びの様子から解釈や感じたことを記入する。
④ 話し合い後に、本時の目標と支援を評価する。			③ 授業後に話し合われた事を記入する。 ※話し合いがない場合は、その場と記入する
⑤ 次時の目標と支援を確認し話し合って記入する。			

図4.改善した「目標・支援シート」

#### (3) 授業実践2

10月3日に、勤務校において小学部の公開授業研究会が行われた。公開研究会に向けて事前の話し合いが3回、公開研究会当日に事後の話し合いが行われた。事前研究会と事後研究会の内容を整理する。

- ・対象授業：小学部1年 遊びの授業
- ・単元名：お話遊び～かみなりどんと遊ぼう～
- ・単元の目標：教師や友達と一緒に、かみなりどんのお話に出てくる物や場で遊ぶことができる。
- ・学習内容：児童の好きな絵本「かみなりどんがやってきた」の読み聞かせを行い、絵本の世

界を教室内に再現した遊び場(かみなりどんの家・おへそランドなど)で、音の出る物や光る物で遊んだり、ままごとをしたりしながらかみなりどんと一緒に遊ぶ。

#### <話し合いの実際>

##### ① 事前研究会から

事前研究会は3回行われ、学部全職員21名が参加した。第1回と2回は授業者から授業の説明(第1回：児童の実態とこれまでの遊びの様子、授業の構想について 第2回：単元での遊びの様子、遊び場の説明、支援についての悩み)があり、全体での話し合い(第1回：授業の目標や内容、指導計画への疑問点、授業内容の具体的な提案 第2回：遊びのねらいや考え方、授業内容への質問と疑問など)を行った。第3回は、遊びの様子をビデオ視聴し、遊び場や教材のアイデア、支援について、各自で用紙に記入し授業者に提出した。

##### ② 事後研究会から

事後研究会は、小学部全職員と高等部の半数の職員、公開研究会への参加者で行われた。

事後研究会の内容は、学校研究の3つの視点(視点①本日の目標の姿、視点②目指す姿を達成するための支援の工夫について、視点③思いを伝え合い仲間と活動する姿)に沿って話し合われた。始めに全体で、授業者から授業の説明、対象児童の活動の様子と視点①、質疑応答を行い、次にグループでの話し合い、グループからの報告、最後に助言という流れで行われた。

グループでは、視点②と視点③について、具体的な子どもの姿や教師の姿について話し合った。また、T2からの提案で「キャラクターとなったT2が、どれくらい活動をリードし、見守ったらいいのか。」についても話し合った。

筆者が参加したグループのメンバーは教員歴1年目の教諭、教員歴2年目の教諭、中堅教諭、ベテラン教諭2名(うち司会1名)の5名で行われた。

#### <発言の内容>

教員歴2年目の教師(A教諭)の、導入時に対象児童A児が衣装を選ぶ様子についての発言から始まった。次に中堅教諭(B教諭)がA教諭の発言を受け、同じ場面の「教師と子ども」のやり取りに注目し、視点②と関連させてより具体的な姿を述べた。話がつながりテンポよく進んだが、発言者が偏ってきたため、これまで発言のない、教員歴1年目の教諭(C教諭)とベテラン教諭(D教諭)に、



「授業参観シート」の内容について、発言をお願いした。以下は、C教諭の発言から、A児の次時の目標と支援の方向性、遊びの中でのT2（教師）の関わりへと話が進んだ。その中でA教諭の気付きがそれぞれの教員の気付きにつながっていったと考えられる場面である。

C教諭	…先生が遊びをリードしながら、自然に子どもたちが集まって①いったのがよかった。
E教諭(司会)	リードしながら自然に…?② 子ども思い要求に沿った遊び方に合わせてたから自然だってこと。ん?
C教諭	…自然と教師が先に行き①…子どもが自然に遊んでた。
E教諭(司会)	教師の誘いに応じて遊ぶ②みたいな感じ?
C教諭	…子どもが飽きたかな、と思うと教師が…先にいった①というか…。
E教諭(司会)	教師が子どもの、能動的とまではいかないけど、何かを読み取って教師が動いていた②ということ?
A教諭	教師が最初、Bちゃんが先生と遊んでいて、A君がBちゃんの様子を気にしていることがあって、A君も一緒に遊ばない?みたいな感じで、かみなりどんが誘い掛けてくれた③ところが、うまかったみたいで、A君がお家の中に入って見立て遊びをした場面があって印象的だった。 中略
E教諭(司会)	見取りって、先生の受け取り具合によるよね。ちょっと待つのか、直接誘っちゃうのか…悩むよね。今日は、かなり悩みつつも、子どもの見取りがあってそこから遊びをリードし、誘うことを中心に支援していた。それが効果的な支援だったのではないかと…④
A教諭	すごく悩む。今回は、リードして一緒に遊ぶ。今日の様子を見ると、遊ぶことで、先生や子ども同士の関わるきっかけ作りにもなっていたと⑤思う。
D教諭	物語遊びって初めてだったんです。すごく新鮮で、物の中に入って、そこから遊びを広げるんだなーと、面白いなーと思いました。本時の中は30分以上も集中して遊んでいたの、こういう風にあんな狭いところでも、工夫すればできるんだなってとても新鮮でした。これまでかみなりどんが、遊びを紹介していたとあって、教えるんじゃなくて、そういうやり方があるんだなーって、ちょっとずつ紹介していたとあるんですけど、この遊びはこういう面白さがあるんだなーって、子どもは見通しを持って、次はこれをする、自分から動いていた⑥ので、今日までの積み上げ、学習の流れを感じました。
E教諭(司会)	子どもの中で場ごとに、「自分はこんなことをする。」って確立されているような感じだったよね。
D教諭	んだんだ。んー！その場で初めて、これはこうやって遊ぶんですっていわれても、飽きちゃって、なかなかやつぱり、終わっちゃうんですけど、物語の中に入り、衣装を着て、なりきって、

こうやってこうやってという、遊びの必要感というとおかしいんですけど、あーこうやってするんだなと分かってやっているのよかったです。子どもたちに遊び場ごとの楽しみがある⑦なと思いました。

A教諭 「リード」というのにつながるんですけど、最初「リード」して丁寧にやってくれたおかげで、自分たちの遊びが出来ているという状況があるので、自分たちの遊びが出ている、この状況で「遊びのリード」をA君なりの遊び方がいろいろ出ているところがあるので、主体的っていうか、関わりのリードにつなげて行った方がいいのかな⑧と思いました。

全員のうなづき… なるほど…(つぶやき)

C教諭は視点②について「教師のリードで自然に子どもが遊んだ」と述べ、支援の評価を行っている(下線①)。E教諭(司会)はC教諭の「教師のリードと子どもが自然に遊ぶ」が、T2の提案にもつながると捉え、その内容を詳しく聞こうとしている(下線②)。A教諭はE教諭(司会)の「子どもの何かを読み取って」という言葉とC教諭の思いについて、具体的な場面を述べて自分の捉えを伝えている(下線③)。E教諭(司会)は、「教師のリード」は子どもの見取りがあって始めて効果的な支援になるとまとめている(下線④)。A教諭は、日々の子どもの関わりの中での「教師のリード」の難しさを実感し、授業者T2の提案を受け止めている(下線⑤)。D教諭はC教諭とA教諭の「教師のリード」が直接的なものや間接的なものがあることを述べ(下線⑥)、さらにA児の遊びの様子から次時の目標や支援に触れている(下線⑦)。それをきっかけに、A教諭の気付きとグループ全体の気付きにつながっていった(下線⑧)と考える。

<授業参観シートの内容>

事後研究会での教師の発言は、各自の「授業参観シート」がもとになり、展開していた。以下は、A教諭とB教諭、C教諭、E教諭の「授業参観シート」視点②の抜粋である。

A教諭	B教諭
・太鼓①を気に入って①何度も叩く。音楽で場面②の切り換えがあったため働き掛けがなくても流れを理解して遊んでいた②。	・へそ投げ④は、自分の背より高い所へボールを投げた。T1が「やった。」と称賛したことでも気持ちを高め、何度も投げた④。
・一緒にお家で料理する③ように教師が上手く誘って③くれた。	・服を選ぶ⑤時、T1が「これがいいの?」と児童の目線や指差しを見て答えていた。「じゃ
・BのAへの働き掛けをTが上手	

く読み取り代弁して③くれた。	あ、これにしようか。」と認める言葉掛けをして、児童の思いを受け止めていた。⑤
C教諭	E教諭
・「おへそ料理③一緒に食べたいな。一緒に作ろうよ。」と自由に遊んでいる中でさげない言葉を掛けて一緒に遊べるような場面を作っていた。要求を教師が受け止めて確認したことと納得して遊ぶ③ていた。	・遊びの世界へ入る⑤ためにスタートとして、衣装を着る⑤のは⑧。太鼓などの教材①がやり取りを促す要素に①⑧。「これ着たいの。」「Bちゃんにあげるの。」などA児の思いを尊重し、確認したのでたくさん指差し、実物の提示などがあつた。
・飽きてくるのを見計り、自然に遊び場を変えたことで集中力と遊びの拡大(ボール遊びでの籠移動、コロコロの器の工夫⑥)があつた。無理に誘うのではなく気持ち尊重し⑥遊びたいままに遊べていた。	・着たい衣装や風船打ち風船飛ばし⑥など「先生もどうぞ。」「〇〇する。」と思いが明確に⑥なっている。本人との遊びを一緒に楽しめるとよりよい⑥。

- ・4人で6つの場面(下線・直線①～⑥)が取り上げられ、子どもの様子や教師との関わりを述べている(下線・波線①～⑥)。
- ・同じ場面(下線・直線①, ③, ⑤, ⑥)でも教師や子どもの姿の解釈が様々(下線・波線①, ③, ⑤, ⑥)である。

#### <教師の学びについて>

「授業参観シート」の書き方は次の4つのパターンだった。①児童の姿のみを記入(21%) ②児童の姿とその姿の解釈を記入(27%) ③児童の姿とその姿の解釈から別の支援の提案(17%) ④アドバイス(授業内容・支援など)(35%)であった。

#### <授業実践1と2の「授業参観シート」の比較>

授業実践1と2の「授業参観シート」の書き方でパターンに変容がみられた。まとめると表1のようになる。

表1. 授業参観シートの内容パターンの比較

項 目	授業実践1	授業実践2
①児童の姿のみ	49%	21%
②児童の姿と解釈	31%	27%
③児童の姿と解釈・支援の提案	9%	17%
④質問(授業内容・支援など)	11%	
⑤アドバイス(授業内容・支援など)		35%

※アンケートの対象は小学部全職員と高等部職員の半数である。

- ・「児童の姿のみ」の記入が「実践1」から「実践2」では約半数に減り、「児童の姿と解釈」も「実

践1」から「実践2」では若干減少している。

- ・「児童の姿と解釈・支援の提案」は、「実践1」から「実践2」では約2倍に増加している。また、「児童の姿と解釈・支援の提案」と「児童の姿と解釈」の項目を合わせると、「実践1」から「実践2」では4%の増加となっている。
- ・記入内容が「実践1」は「質問」だったのが、「実践2」では「アドバイス」となった。

## 4 考察

### (1) 授業実践1から

子どもの姿から目標や支援の評価を行うためには、「児童の姿とその解釈」が重要となる。話し合いを深めるには、各個人が「子どもの姿の解釈」を示すことが大切である。また、事後研究会の参加者が「解釈」できる手掛かりや、授業内容の説明や対象児の目標や活動の経過の分かる資料など、情報の提供が必要と思われる。さらに印象的だったことは、4名の教師のインタビューである。日々の忙しさの中に埋もれている自分の中の課題を自覚することが、学びの始まりになると思われる。

### (2) 授業実践2から

事後研究会のグループでの話し合いは、子どもの姿(事実)は一つでも、多様な見方や考え方があり、多様な見方や考え方に触れる機会となっていた。具体的な場面や子どもの姿で話すことで、同僚の話を自分の疑問や考えと重ね、共感と共有、個人の捉えの相違を実感した。そのことにより、新しい気付きにつながり、互いに学び合うきっかけになるのではないかな。

### (3) 「授業参観シート」の結果から

子どもの姿から目標や支援の評価を行うためには、「児童の姿とその解釈」が重要と述べたが、記入された内容が「実践1」から「実践2」では「児童の姿と解釈・支援の提案」と「児童の姿と解釈」の項目を合わせると4%増加していた。以下のことが考えられる。「実践2」のアンケートの対象の多くが小学部職員であり、3回の事前研究会は小学部全体で行っていた。その中で授業内容や支援、子どもの様子について話し合っていた結果ではないか。同様に、児童の姿と解釈だけでなく支援の提案が約2倍になったことも、話し合う中で、各自が授業者と共に授業をつくっているという気持ちが強くなり、支援の提案に至っているのではないだろうか。アドバイスの意見が多くなって

いることとも、このことと関連していると思われる。一人一人が、同僚の授業について、自分自身のこととして捉えることが重要であることを示している。そのために、授業者の提案を理解する機会と実際の授業を参観し、子どもの目標や支援について話し合うことが大切である。また、アドバイスの内容的な多くは、その根拠が示されていないかった。根拠についても子どもの姿から示したりその理由を述べたりすることで、互いの学びにつながると考える。

#### (4) 教職専門実習Ⅲから

「授業参観シート」に取り上げた子どもの姿はすでにその教師の意図や意味が含まれている。「なぜ、自分がそこにこだわったのか」について、書くことを通し、振り返ることで、見えなかった子どもの姿が分かたり、自分の考えが整理されたりするのではないかな。また、書くことを繰り返すことで、子どもの活動の意味を考えることが意識化され、習慣化することにより、参観者としてだけでなく授業者としても、子どもの捉えや関わり方など、授業づくりにも大きく影響すると思われる。さらに、「授業参観シート」の内容は、事後研究会での発言のともになっていた。「授業参観シート」への記述は、同僚との学び合いのきっかけになると考えられるのではないかな。

活動する子どもの姿は、日々の子どもの変化の積み重ねである。「目標・支援シート」に記入した内容には、日々の子どもの姿とその解釈、個人の振り返りが丁寧に記されていることが分かる。「目標・支援シート」は、子どもと教師の成長と学びの足跡と捉えることができる。

## 5 到達点と課題

### (1) 到達点(明らかになったこと)

教師同士が学び合うためには、教師と子どもの共有すべき授業の課題を理解することから始まり、同僚と話し合うことにより、自分と他者(同僚や子ども)の理解が深まる。同僚と子どもの姿とその根拠を考えることを通して、授業者の立場や子どもの立場で授業を考えられるようになる。さらに、授業を参観するときにも、自分の授業として捉えられるようになるなど、様々な視点から授業を考えることができるようになる。このことにより新しい気付きや授業づくりのヒントが増え、明確な根拠をもって授業づくりを行えるのではないかな。

### (2) 課題

改善した「授業参観シート」と「目標・支援シート」を使い、同僚と共に子どもの目標や支援を考え、評価を継続し、子どもの成長につなげたい。日々の授業づくりに丁寧に取り組み、教師同士が学び合うことをさらに検討していきたい。

### 注

- 1) 三輪建二「多文化協働実践研究・全国フォーラム第2回『専門職に求められる省察の実践とは何か』」, 2008, での講演から

### 引用・参考文献

- 秋田喜代美(1995)「Ⅱ 教えるといういとなみー授業を創る思考過程一」, 佐藤学編『教育への挑戦1 教室という場所』, pp. 46-84, 国土社
- 秋田喜代美(2008)「授業検討会談話と教師の学習」, 秋田喜代美・キャサリン ルイス編『授業の研究 教師の学習』, pp. 114-131, 明石書店
- 中央教育審議会答申(2012)「教職生活の全体を通じた教師の資質能力の総合的な向上方策について」[http://www.mext.go.jp/component/bmenu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/bmenu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)(最終閲覧日 2015 年 1 月 12 日)
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2006)「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」<http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pubc/c-44.html>(最終閲覧日 2015 年 1 月 16 日)
- 北神正行(2010)「第1章 現代学校経営改革と校内研修」, 北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』, pp. 16-17, 学文社
- 文部科学省(2012)「小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm)(最終閲覧日 2015 年 1 月 12 日)
- 太田正己・工藤傑史(2011)「学習評価Q&A20」, 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 石塚謙二監修『知的障害教育における学習評価の方法と実際』, pp. 10-29, ジアース教育新社
- 吉崎静夫(1997)『デザイナーとしての教師, アクターとしての教師』, pp. 130-174, 金子書房